



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

JULIANA MEDEIROS FERNANDES

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**

JOÃO PESSOA

2018

JULIANA MEDEIROS FERNANDES

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**

Monografia de graduação apresentada ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Munique Massaro

JOÃO PESSOA

2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catálogo e Classificação**

F363t Fernandes, Juliana Medeiros.

Trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular / Juliana Medeiros Fernandes. - João Pessoa, 2018.

56 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Trabalho Colaborativo. AEE. Inclusão. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BC

JULIANA MEDEIROS FERNANDES

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**

Monografia de graduação apresentada ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

RESULTADO: aprovada NOTA: 9.5

João Pessoa, 05 de novembro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

Munique Massaro

Dr<sup>a</sup>. Munique Massaro (orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba

Izaura Maria de Andrade da Silva

Dr<sup>a</sup>. Izaura Maria de Andrade da Silva (examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba

Adenize Queiroz de Farias

Dr<sup>a</sup>. Adenize Queiroz de Farias (examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba

**A DEUS!**

## **AGRADECIMENTOS**

Concretizando assim mais uma etapa da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que fizeram parte de toda essa trajetória rumo a minha formação acadêmica. Um sonho que parecia tão distante, e hoje ao perceber, que meu objetivo foi alcançado, vê um filme em minha mente, retratando capítulos de uma longa história.

Quero agradecer primeiramente a Deus, que me deu a oportunidade de ingressar nessa instituição, e por ter me abençoado para concluir esta graduação.

A minha mãe Gerlane Medeiros por sempre ter me orientado e me incentivado a fazer o curso e por todos os sacrifícios que fez ao longo da vida e principalmente durante a minha graduação para que eu chegasse até aqui.

Ao meu esposo Guilherme Fernandes que sempre me apoiou e me deu incentivo para que eu não viesse a desistir, pelo companheirismo e amor dedicados a mim.

A minha avó Crizelda Medeiros que não está mais entre nós, mas que em muito contribuiu com seu amor, suas palavras de fé, e orações.

A minha querida professora e orientadora Munique Massaro que me deu todo suporte que eu precisava para construção desta pesquisa e me orientou com todo carinho e dedicação.

Por fim, não menos importante quero agradecer a todos os meus familiares pela confiança que depositaram em mim, pela força que nunca me faltou em toda essa jornada, a qual infinitamente sou muito grata.

“O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.”

Roldão (2007, p.27)

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a importância do trabalho colaborativo na escola. O objetivo do estudo é analisar a percepção de professores acerca do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e professor do Atendimento Educacional Especializado. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual foi realizada uma entrevista semiestruturada, a fim de compreender a percepção dos professores de forma mais aprofundada. Assim, participaram da pesquisa dois professores do ensino regular e dois professores do Atendimento Educacional especializado. As entrevistas foram realizadas em sessões únicas e individuais e foram gravadas usando o gravador de áudio de um celular. Após as entrevistas, elas foram transcritas e analisadas a partir de temas de análise estabelecidas. A partir deste estudo percebe-se quanto é necessário que os profissionais trabalhem de forma mais colaborativa a fim de favorecer a aprendizagem de pessoas público-alvo da Educação Especial e promover a inclusão. A análise dos dados revelou além da falta de formação específica, que os professores não têm conhecimento de suas responsabilidades e mostram-se resistentes a ideia de que a responsabilidade do sucesso ou fracasso dos alunos público-alvo da Educação Especial é de todos os profissionais da escola.

**Palavras-chave:** Trabalho Colaborativo. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.



## **ABSTRACT**

This research approaches the importance of collaborative work in school. The objective of the study is to analyze the teachers' perception about the collaborative work between the regular teacher and the specialized educational assistance teacher. From the methodological point of view, this is a qualitative research, in which a semi-structured interview was conducted in order to understand the teachers' perception in a more in-depth way. Thus, two teachers of the regular education and two teachers of the specialized educational assistance took part of the research. The interviews were conducted in single and individual sessions and were recorded using the audio recorder of a mobile phone. After the interviews, they were transcribed and analyzed from established analysis categories. From this study it is seen how much it is necessary that the professionals work of more collaborative form in order to favor the learning of people with disabilities and to promote the inclusion. The analysis of the data revealed beyond the lack of specific training that teachers are not aware of their responsibilities and are resistant to the idea that the responsibility of success or failure of the students with disabilities is of all the professionals of the school.

**Keywords:** Collaborative work. Specialized Educational Assistance. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
2.1 Atendimento Educacional Especializado.....	11
2.2 Formação de Professores.....	17
2.3 Ações Colaborativas.....	22
<b>3 OBJETIVO.....</b>	<b>29</b>
<b>4 MATERIAL E MÉTODO.....</b>	<b>30</b>
4.1 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	30
4.2 Participantes da Pesquisa.....	30
4.3 Procedimento para Coleta de Dados.....	30
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>32</b>
5.1 Formação.....	33
5.2 Inclusão.....	34
5.3 Recursos Pedagógicos e de Acessibilidade.....	36
5.4 Atendimento Educacional Especializado.....	36
5.5 Trabalho Colaborativo.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>53</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema surgiu a partir das discussões feitas em sala de aula e tendo em vista a necessidade de abordar a problemática que envolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor da sala comum. Diversas situações vivenciadas no estágio não obrigatório em uma escola particular de João Pessoa, despertou em mim o desejo de realizar uma pesquisa sobre essa temática, a começar da observação nas relações professor do AEE e professor da sala comum. Mediante essas observações tive interesse em aprofundá-lo, visto que é essencial discutir sobre essa questão, uma vez que o professor é peça fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência.

Diante disso, os diálogos entre esses dois profissionais são de suma importância pois é responsabilidade dos mesmos educar. Neste caso, o professor do AEE tem como função colaborar com o planejamento pedagógico da escola, que pode ser articulado pela coordenação, identificando as possíveis barreiras de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e propondo atividades ou estratégias para que eles tenham as mesmas oportunidades que toda turma. Há necessidade de entender que só haverá inclusão desses alunos se todos os professores estiverem comprometidos e com formação específica para um trabalho mais humano e acolhedor, visando a necessidade do educando.

Todavia o responsável por todos os alunos, com ou sem deficiência é o professor da sala comum, que é quem faz o planejamento de todo grupo, entretanto, essa tarefa pode e deve ser compartilhada considerando que a educação inclusiva também prevê a criação de estratégias baseadas na necessidade de cada aluno, seja ele com deficiência ou não, ou seja, o profissional do Atendimento Educacional Especializado tem muito a contribuir.

Do ponto de vista teórico essa pesquisa possibilitará um aprofundamento acerca dessa problemática, tendo em vista sua importância para área da Educação. Além do que, permitirá uma compreensão a respeito dos conhecimentos dos professores, da visão sobre como o ensino colaborativo contribui na elaboração das adaptações curriculares para o aluno com deficiência, das competências para atuar no AEE, as dificuldades em relação ao planejamento.

Nesta perspectiva é de grande relevância essa pesquisa, pois poderá nos fornecer dados para análise das possíveis estratégias para viabilizar o ensino colaborativo dos professores do ensino regular e da educação especial, com vista a contribuir para inclusão escolar, como um processo que garante a aprendizagem de todos.

Sob o viés pedagógico, uma pesquisa dessa natureza trará aos estudantes de pedagogia uma mudança de postura e de olhar em relação a deficiência. Melhoria da qualificação e da

capacitação desses professores em formação para o atendimento a essas crianças, práticas pedagógicas eficazes e apropriadas a deficiência, de modo que amplie suas perspectivas com relação à aceitação dessas pessoas, buscar novos métodos e diversificar as formas de trabalhar e com isso, favorecer a aprendizagem do aluno.

Do ponto de vista social, esse estudo mostra a importância de inserir os alunos na escola regular, visando a socialização e a interação do mesmo no ambiente escolar, a relevância de se preparar a turma para acolher o aluno e incluí-lo nos grupos, respeitando as diferenças existentes. Além de contribuir esclarecendo a melhor forma de promover à inclusão social e educacional dessas crianças e as possíveis intervenções pedagógicas que podem ser realizadas com os alunos público-alvo da Educação Especial, sobretudo conscientizando a família, que tem o papel decisivo na inclusão da criança, que a escola é a principal responsável por garantir a educação de toda sociedade.

Nesta perspectiva, todos os estudantes podem ser escolarizados numa mesma sala de aula. Dessa forma se faz necessária, cada vez mais, a colaboração dos professores no sentido de que eles não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, cuja proposta apresentem interesse em melhorarem a escolarização de todos os alunos.

Assim, a literatura aborda que o poder das equipes colaborativas se encontra na sua capacidade para fundir habilidades únicas de educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas sobre resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades.

Portanto, partindo do pressuposto que o trabalho colaborativo constitui uma prática complexa, reiteramos o ensino colaborativo como uma estratégia que traz inúmeras vantagens para escola. Sendo assim, entender a necessidade de uma pesquisa nesse campo para nossa formação é fundamental para avançarmos e superar os desafios decorrentes da lei de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula regulares.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Atendimento Educacional Especializado**

O acesso à educação é um direito de todo ser humano e um princípio fundamental da inclusão. O processo de inclusão está fundamentado em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos. Na perspectiva da educação inclusiva, a escola assume um papel decisivo e central para garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos em igualdade de condições em todas as escolas regulares de ensino. Sendo assim, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) defende que a escola deve assegurar e garantir a educação de pessoas com deficiência e propiciar a mesma educação dada a todas as crianças atendendo a todas as especificidades delas. Com isso, surge a Convenção sobre Direito da pessoa com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, que em seu artigo 9º, afirma:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos aspectos da vida, Estados Partes tomarão as medidas apropriadas as pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte à informação e comunicação. (ONU, 2006, p.36).

Nesta perspectiva todas as pessoas com deficiência têm direito ao acesso aos campos: educacional, político e social. Tendo em vista os direitos e deveres de cada cidadão na sociedade, o termo incluir faz referência a estar incluído. De acordo com Sassaki (apud DELLANI; MORAIS, 2012, p.2) incluir “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através das transformações, nos ambientes físicos[...] e na mentalidade das pessoas”. A inclusão é responsável por permitir que as pessoas que tenham algum impedimento possam se reconhecer como indivíduo crítico e participativo e usufruir de todos os direitos de forma igualitária.

Diante disso, a escola possui o papel central para assegurar a participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições com os demais alunos.

Nesse contexto da educação inclusiva, a pessoa com deficiência, por exemplo, passa a receber um novo olhar, no qual não é mais acentuada as suas limitações, mas sim sua capacidade de aprendizagem, daí surge um novo conceito de deficiência com o objetivo de romper com o paradigma integracionista que é focado no modelo clínico de deficiência.

Nesse paradigma de inclusão, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência modifica o conceito de deficiência para:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, p.26).

Assim, tem início a construção de uma nova política de educação especial que é determinada como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial, conforme mostra o Decreto nº 3.298 que visa assegurar os direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência onde coloca a responsabilidade sob os órgãos e entidades do Poder Público de garantir esse direitos, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL,1999, p.4).

Em 2008, estabeleceu-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais, em sistemas educacionais inclusivos. Surge então a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência criada pela ONU em 2006 que foi ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 onde estabeleceu que:

Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (BRASIL, 2011, p.6)

Deste modo, na busca de repensar o espaço escolar, os diversos movimentos e debates acerca da Educação Especial esse decreto foi fundamental para impulsionar uma transformação do sistema educacional. Nessa direção, as leis acerca da inclusão exercem um papel crucial para eliminar as lacunas existentes no processo educativo, pois por meio delas torna-se possível permitir ao aluno o acesso aos bens da humanidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem como objetivo endossar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, orientando para que o aluno tenha o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), não sendo substitutivo ao ensino regular mais uma transversalidade da educação especial, incluindo a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação entre as partes envolvidas para colaborar na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o atendimento educacional especializado com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Considerando a importância e a necessidade do atendimento educacional especializado para prover uma educação de qualidade nos estados e municípios brasileiros e garantir a todos a qualidade e as condições de acessibilidade nos espaços comuns, a Constituição Federal de 1988, a LDB Nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, definiu que o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para favorecer respostas as necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo. Assim resolve:

Art.1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2001, p.31).

Nesse sentido, a sala de recursos multifuncionais (SRM) trata-se de um espaço organizado com equipamentos de informática, materiais pedagógicos, mobiliários adaptados e ajudas técnicas com o objetivo de atender as peculiaridades de cada pessoa público-alvo da Educação Especial.

Tendo em vista as discussões e debates acerca da acessibilidade da educação inclusiva, foi criado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe do auxílio técnico e financeiro dos recursos do FUNDEB para a oferta do atendimento educacional especializado, valorizar os profissionais da educação básica, bem como os alunos. Este decreto estabelece o duplo cômputo das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial visando o desenvolvimento

inclusivo dos sistemas públicos de ensino, sem que tenha nenhum prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

A disponibilização do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) será contabilizada duplamente quando tiverem matrícula em classe comum do ensino regular público e no atendimento educacional especializado, conforme registro no Censo Escolar.

De acordo com a nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 (BRASIL, 2010) esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público-alvo, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento.

Nesta conjuntura é primordial que a escola oriente a família quanto a importância desse atendimento, sobretudo é necessário que a escola seja responsável por fornecer os aparatos legais fundamental para acesso e permanência do aluno na escola.

Em concordância com o que mostra os documentos que norteiam o processo de inclusão, é obrigação do Poder Público assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial o ensino regular e anular todas as barreiras e impedimentos que venha dificultar o acesso nas escolas de sua comunidade.

Por isso, a criação de salas multifuncionais é atribuição dos sistemas de ensino que deve fornecer e orientar a oferta do AEE, na rede pública, com parcerias da Secretaria da Educação junto com os demais órgãos que dá assistência à saúde, trabalho e outros.

Ao implantar a sala de recursos multifuncionais para oferta do AEE, compete a escola construir o Projeto Político Pedagógico considerando as necessidades individuais de cada aluno, segundo Plano de AEE.

Todavia na perspectiva de Valadão, 2014 o Plano de AEE é referência de planejamento aqui no Brasil e prevê apenas as ações realizadas com os alunos na SRM, entretanto, ela faz referência ao Planejamento Educacional Especializado (PEI) que tem sido uma proposta que garante o acompanhamento de todo percurso escolar do estudante Público-alvo da Educação Especial. Nesta conjuntura, observa-se que um modelo está centrado nos interesses da instituição, e o outro no indivíduo (TANNÚS-VALADÃO, 2014). Embora a primeira proposta seja mais utilizada no Brasil, o PEI tem demonstrado resultados satisfatórios no processo de escolarização para pessoas em situação de deficiência. Cabe a escola mudar o



foco do seu planejamento, pois desse modo poderá envolver mais as famílias num trabalho voltado para inclusão e aprendizagem do aluno.

Cabe a escola ainda abranger no Projeto Político Pedagógico, professor para o AEE, equipamentos, recursos e condições de acessibilidade para todas as deficiências. Deverá ser realizada a matrícula no AEE, os alunos público-alvo da Educação Especial que estejam matriculadas em classes comuns na própria escola ou em outra escola de ensino regular conforme a disponibilidade de vagas disponíveis na escola.

Além disso, é preciso registrar no Censo Escolar a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial tanto na sala comum quanto no AEE na sala de recurso multifuncionais. Sendo assim, é necessário que haja uma articulação pedagógica entre professores da sala regular e da sala de recursos a fim de viabilizar a participação e aprendizagem dos alunos, estabelecendo apoio mútuo entre eles para que se efetive. Essa rede de colaboração poderá ser estabelecida não só entre os professores, mas com as demais redes de ensino, centros de AEE, e juntos promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, devendo, portanto, produzir materiais didáticos, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas.

A implantação das salas de Recursos Multifuncionais tem como principal objetivo fornecer o suporte para o AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial, visando a aprendizagem e participação destes.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 é destinado como apoio técnico para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE. Nesse contexto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, o Programa tem como objetivos:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.9).

Para atingir tais objetivos, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão realiza as seguintes ações:

Aquisição dos recursos que compõem as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a

organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas. (BRASIL, 2007, p.9).

Neste sentido, a escola deve cumprir seu papel social e propiciar uma proposta pedagógica que valorize as diferenças com a oferta do ensino regular nas classes comuns e o atendimento as necessidades específicas dos seus alunos. No entanto, para que essa oferta se efetive, o AEE deve integrar o PPP da escola que deve ser feito em articulação com a família e as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da sala de recurso, a elaboração do plano do AEE e demais profissionais que atuam em atividades de apoio.

Em conformidade com o artigo 5º da Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

Nessa conjuntura, o AEE é um serviço de apoio da Educação Especial, que é ofertado na sala de recursos multifuncionais, mediante a necessidade do público-alvo da Educação Especial, que visa eliminar as barreiras que impedem a participação plena dos alunos no espaço escolar, contudo não sendo substitutivo a classe comum.

O AEE é primordial na infância para que desde os primeiros anos a criança disponha de acessibilidade física e pedagógicas para poder desenvolver-se em igualdade de condições com as demais crianças que não possui nenhuma deficiência, neste sentido as Tecnologias Assistivas agrega recursos e estratégias de acessibilidade. Sendo assim, todas as creches e pré-escola devem ser inclusivas para garantir os direitos fundamentais de todas as crianças, cabe ainda ressaltar que o AEE não substitui as atividades curriculares próprias da educação infantil, mas ele ajuda a eliminar barreiras a fim de promover a participação da criança em todos os espaços.

O critério para montar uma sala de recursos multifuncionais deve ser de responsabilidade dos gestores de ensino. E o planejamento da oferta de AEE e a indicação das escolas a serem contempladas precisa estar de acordo com as demandas, conforme alguns critérios estabelecidos pelo programa.

Deste modo a secretaria que vincula a escola deve elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) fazendo o levantamento das demandas de ensino segundo diagnóstico da realidade educacional. A escola deve ser pública de ensino regular, com estudantes público-alvo da Educação Especial matriculadas em sala comum conforme registro no senso escolar MEC/INEP. Além disso, se a escola tiver matrícula de alunos cegos na sala comum, devem ser disponibilizados os equipamentos específicos necessários para o atendimento desses estudantes e ainda oferecer espaço físico para instalação de equipamentos e mobiliários para compor o atendimento educacional especializado.

## **2.2 Formação de Professores**

Os sistemas de ensino com base na resolução CNE/CEB 02/2001 estabelece normas para as escolas a fim de que tenham condições suficientes para educação especial na educação básica. Com isso faz-se necessário professores capacitados, ou seja, apto para abranger todos os tipos de deficiência e atuar nas classes comuns em parceria com professores que possuam especialização em educação especial para atender todas as demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Bem como estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 59:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p.25).

Neste sentido, para que os professores sejam considerados especializados em Educação Especial é importante ter formação superior em curso de graduação em Educação Especial, ou em Educação (Pedagogia), mas com conteúdos consistentes em sua grade curricular da área de Educação Especial, ou ainda, pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, e os professores que possuem o magistério devem ser oferecidas formação continuada pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Sendo assim, de acordo com a Resolução Federal consideram-se professores especializados em Educação Especial:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas,

adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.5).

Neste âmbito, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial estendem-se para todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Tais proposições tem o objetivo de impactar a formação inicial dos professores tendo em vista a pouca formação para área da Educação Especial ofertada nos currículos dos cursos de formação. Em vista disso, para viabilizar uma aprendizagem significativa dos alunos é fundamental que haja uma articulação entre o professor do ensino regular e o da educação especial juntamente com gestão da escola para que juntos eles planejem as ações que serão aplicadas em sala de aula para o desenvolvimento social e escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nesta perspectiva, o ensino colaborativo é um modelo de ensino que visa essa parceria entre professor da sala regular e professor do AEE e os demais profissionais que compõe a escola. Vários estudos apontam que a parceria entre os professores vem se tornando uma estratégia extremamente importante para o planejamento, avaliação e organização de recursos de ensino.

A literatura discute que na medida em que as matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais foram aumentando nas escolas, a tensão entre professores do ensino regular aumentou, o que é evidentemente causado pela falta de capacitação do profissional para atender esses alunos. Daí a necessidade de profissionais especializados para atuar no apoio desses professores. É fundamental esse suporte para uma melhor qualificação do trabalho pedagógico como um todo.

Um dos fatores importantes que tem sido apontado para que ocorra um processo saudável de aprendizagem é a formação de professores. Sob essa perspectiva, “a formação de professores é um assunto que merece ênfase quando se aborda a inclusão” (LIMA, 2002, p.40). O problema sobrevém porque as instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalhar com a inclusão.

Vale ressaltar que a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 59 prevê que os cursos de magistério e licenciatura devem capacitar esses profissionais para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades especiais, entretanto não é isso que acontece na prática.

Neste sentido, o professor torna-se peça central nessas discussões, pois ele representa um dos principais responsáveis de promover a inclusão e a escolarização de todos os alunos. Para isso ele precisa estar em constante aperfeiçoamento para amparar ao máximo os

diferentes tipos de deficiência, transtornos e tempos de aprendizagem de cada aluno, para que assim, efetivamente todos os sujeitos sejam incluídos na escola regular.

Diante do exposto, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, que foi aprovada em dezembro de 1996, com o objetivo de iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação.

Destaca-se também as Diretrizes para a Formação de Professores que coloca o papel docente frente ao novo modelo de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000, p.5).

Ainda nesta mesma linha, na busca por condições igualitária para todos os sujeitos, se faz necessária a preparação dos professores para oportunizar a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial na vida social.

Refletir acerca da formação de professores no atual cenário brasileiro implica pensar em tendências atuais, no que se refere a formação de professores da educação básica, a fim de torná-los afeitos as reformas educativas. Não obstante, considerando o contexto em que nossos professores estão inseridos, quando não recebem a devida capacitação e condições para o desenvolvimento de suas atividades, por parte da escola, termina por não acontecer de fato a inclusão e as leis acabam ficando apenas no papel.

Sobretudo, o trabalho do professor do AEE pode colaborar com o trabalho do professor da sala comum, uma vez que sua função abrange o atendimento dos alunos das SRM que estão inseridos na sala regular. Cabe também o professor do AEE realizar formação constante para o professor do ensino regular (ROSSETO, 2015). Considerando que o professor do AEE executa diversas tarefas, concorda-se com Vaz (2013, p.183) que, “ao refletir as atribuições do professor, compreende a “multifuncionalidade” de suas ações e sugere a conceituação de professor multifuncional”.

Diante disso, com base nas diversas atuações do professor do AEE, cabe a ele, ainda, desempenhar o trabalho de articulador e colaborador desde os setores internos da escola até os externos à escola que possam apoiar o desenvolvimento do aluno. Sendo assim, ele necessita de formação que contemple as várias atividades que precisa ter o conhecimento específico,

entretanto, ele não necessariamente precisa ser um especialista em determinada deficiência, o objetivo maior do professor do AEE é conhecer o aluno, identificar suas necessidades e possibilidades, delinear um plano de AEE para que possa organizar os recursos de acessibilidade e traçar estratégias.

Portanto, a formação, não tem como base apenas uma deficiência, mas ela envolve conhecimentos que são próprios do AEE, estabelecendo uma relação com a realidade escolar do aluno. Deste modo a formação só tem sentido se estiver ligada diretamente a prática.

Nesta conjuntura, de acordo com a autora Damiani (2004; 2006) e com outros pesquisadores na área de cultura colaborativa, eles indicam que as escolas públicas que investem nesse tipo de cultura têm enormes benefícios. Dentre eles: a diminuição da evasão, menor índice de repetência e alto grau de satisfação por parte dos professores pelo investimento na formação continuada dos docentes. Além disso, a formação continuada é um espaço de aprendizagem que permite identificar por meio da socialização dos conhecimentos as dúvidas e seus anseios dos professores.

Além desses pontos, a Resolução 2/2001 indica que tal formação pode ocorrer com a chamada formação continuada para os professores que já estejam no exercício da docência. Neste caso, não há especificação de carga horária. A formação continuada tem sido uma alternativa eficiente para formar professores que lidam com o alunado da educação especial, tendo em vista que prevê condições para o trabalho pedagógico e a capacitação em serviço.

Sendo assim, Freire (1996) apontou que a formação continuada prevê uma apropriação dos saberes rumo a uma autonomia que leve a uma prática crítico-reflexiva. Diante disso ele afirmou:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p.39).

Neste sentido, é possível compreender pela fala de Freire que o conhecimento ele não se esgota, que a formação deve ser um processo contínuo, pois assim temos como refletir e analisar nossas práticas a partir de um discurso crítico aliado a prática.

A formação continuada fundamenta-se em um processo sucessivo do desenvolvimento do professor que se constitui uma etapa consecutiva a formação inicial, visando fazer uma interligação da teoria ao processo durante o exercício de sua função.

Se propõem a estabelecer uma investigação/formação como projeto de colaboração universidade/secretaria municipal, tendo por objetivo “reduzir as dificuldades associadas à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, qualificar os professores para o atendimento às diferenças e investigar possibilidades de desenvolvimento futuro de mecanismos de apoio às classes docentes que vivenciam o cotidiano da educação inclusiva”. (ANDRADE; BAPTISTA; MÜLLER, 2000 p. 5-6).

Andrade, Baptista e Müller (2000) desenvolveram um trabalho que tinha como objetivo realizar a formação em serviço de professores do ensino comum, e outros docentes com formação em educação especial que seriam os professores de apoio. A formação denominada de “formação interativa individualizada” favoreceu uma postura reflexiva por parte dos integrantes e novas concepções sobre planejamento e avaliação.

Bueno (2008) reforçou que a educação inclusiva exige que não só o professor do ensino regular seja preparado em seu processo de formação para atender os alunos com deficiência, mas os professores especialistas também precisam ampliar suas ações, as quais geralmente são centradas nas características peculiares dos alunos relativas à deficiência.

Neste sentido, a formação dos profissionais da educação é fundamental para a efetivação do processo de inclusão (TOLEDO; ITALIANO, 2012, p.4). Em suma, essa formação ainda se constitui um desafio, pois alia conteúdos teóricos e práticos da formação docente com as necessidades que apresentam.

Diante disso, se tratando da formação e atuação do professor no contexto da inclusão escolar, a proposta defendida por alguns autores é da colaboração entre o profissional especializado e o professor do ensino regular, por meio dos modelos de coensino ou ensino colaborativo (WOOD, 1998; FREDERICO; HERROLD VENN, 1999; MENDES, 2008). Tais estratégias estão alicerçadas na perspectiva educacional que defende a humanização da escola e dos processos de formação educacional, em contraposição às concepções idealistas e mecanicistas (CAPELLINI, 2004).

A formação docente é um assunto amplamente discutido atualmente, principalmente no que se refere a inclusão do público-alvo da Educação Especial, visto que, a atuação do professor pode ser influenciada de diversas maneiras pela sua formação, ou seja, caso o professor da sala comum não tenha a mínima capacitação para receber crianças com diversos

tipos de deficiência, por exemplo, o mesmo pode não incluir esses alunos, mas segregá-los (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.5). Assim, por meio da formação de professores é possível caminhar para uma educação inclusiva mais efetiva.

### 2.3 Ações Colaborativas

O trabalho colaborativo na Educação é de suma importância, uma vez que apresenta inúmeros benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes como também dos demais profissionais.

Na colaboração, os membros de um grupo, ao trabalharem juntos, se ajudam mutuamente, visando atingir objetivos comuns que foram negociados no coletivo, sendo assim, estabelecem relações não-hierarquizadas, mas estabelecem uma parceria dividindo a corresponsabilidade das ações desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele. (DAMIANI, 2008, p.215).

A psicologia vem trazendo grandes contribuições para o trabalho colaborativo na escola. Vygotsky (1989) vem argumentar que atividades feitas em conjunto trazem enormes benefícios, que não estão disponíveis em ambiente de aprendizagem individualizada. Ele vai dizer que a constituição do sujeito, bem como seu aprendizado e processos de pensamento se dará por meio da relação com outras pessoas.

Outro aspecto levantado por Vygotsky (1989) é que a interação com outros sujeitos favorece a aprendizagem dos alunos, ou seja, eles internalizam os conhecimentos a partir de outros sujeitos e externalizam de maneira reconstruída o mesmo conhecimento que ele adquiriu. Desse modo, o autor reflete que é por meio da imitação que a pessoa desenvolve um repositório completo de habilidades. Sendo assim, não só ele, mas outros teóricos dizem que um dos principais fatores responsáveis pela consciência do indivíduo é a “linguagem” que é o que também nos diferencia dos animais. Para fixar melhor essa ideia, Freitas (1997) afirmou que:

O outro, é portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vigotsky. Sem ele o homem não mergulha no sócio, não penetra na corrente da



linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens às funções psíquicas superiores, não forma sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1997, p.320).

Diante disso, pode-se pensar que o papel do professor nesse aspecto é fundamental para essa formação dos sujeitos, principalmente aqueles que possuem alguma deficiência que necessitam de maior apoio por parte do professor da sala regular e o professor do AEE que vão colaborar em conjunto para aprendizagem do estudante.

Assim, o ensino colaborativo ou coensino, como abreviou Cook e Friend (1995) tem sido uma alternativa eficaz no que tange a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. O termo colaboração pode ser compreendido como um estilo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos equivalentes, reunidos por uma parceria, num processo conjunto de tomada de decisão, com vistas a um objetivo comum (FRIEND; COOK, 1990).

Trabalho colaborativo nada mais é do que a divisão de responsabilidades como de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. O coensino é uma estratégia de inclusão escolar, ou seja, busca favorecer a participação e a aprendizagem da criança na classe comum, e foi desenvolvida para evitar sistemas de retiradas ou de escolarização separadas de alunos público-alvo da Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.108).

Observa-se que ainda há dificuldades por parte de alguns professores do ensino regular em lidar com esse tipo de trabalho, uma vez que ainda prevalece uma certa inclinação em atribuir tarefas ao professor do AEE e se dedicar apenas ao restante do grupo de estudantes, ou então, o professor do AEE considera que ele é o responsável pelos alunos público-alvo da Educação Especial e não compartilha seu conhecimento e trabalho com o professor do ensino regular. Quando isso acontece é necessário que haja um esclarecimento inicial de ambos professores para que se tenha um trabalho colaborativo eficaz na escola.

O trabalho colaborativo na educação visa atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo mantendo relações que não priorizam a hierarquia, mas estabelece a corresponsabilidade pelas ações dentro do ambiente escolar. Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola.

Sob essa perspectiva, pesquisas realizadas no Brasil indicam que os trabalhos colaborativos entre professores trazem inúmeros benefícios para escola como um todo. As escolas tornam-se mais inclusivas e ajudam o aluno a tornar-se mais motivado para o estudo.

Sendo assim, o trabalho colaborativo se apresenta como uma estratégia pedagógica que contempla não só os alunos com público-alvo da Educação Especial, mas todos os educandos. Com isso, alguns trabalhos apontam resultados satisfatórios para quem investe nesse tipo de cultura.

A autora Andréa Carla Machado (2007), fez uma pesquisa no interior de São Paulo, que focalizou a leitura como processo de socialização. Essa pesquisa foi desenvolvida numa classe do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de pequeno porte do município, e contou com a colaboração da professora, contando com seus 21 alunos sem deficiência e 1 aluna com deficiência tendo como diagnóstico hemiparesia, que foi alvo do estudo.

A metodologia utilizada para pesquisa foi a qualitativa com abordagem observacional descritiva. O instrumento utilizado foi o diário de campo produzido pela própria pesquisadora para registrar as observações da prática docente e a prática de leitura que foi construída em conjunto da pesquisadora com a professora da classe. O objetivo do diário era registrar, por meio da escrita, as atividades, as dúvidas, angústias e dificuldades da pesquisadora na construção, em parceria com a professora da prática de leitura (MACHADO, 2007).

A pesquisa se constituiu em dois momentos, no primeiro momento a pesquisadora explicitou o teor da proposta de trabalho, o qual foi aceito sem obstáculos, e construiu um roteiro de observação. No segundo momento, iniciaram-se os encontros e o ensino colaborativo onde o planejamento e as orientações eram feitos em forma de diálogos. A pesquisa foi realizada duas vezes na semana contabilizando um total de 18 aulas, em torno de uma hora e meia cada. Essa pesquisa resultou no impacto positivo do ensino colaborativo, pois a interação entre a pesquisadora e a professora contribuiu para o desenvolvimento de possíveis estratégias e práticas de intervenção com os alunos (MACHADO, 2007).

Assim, para o sucesso de ações inclusivas na escola é necessário um trabalho em equipe que envolva todos os profissionais atuantes e, em especial, a parceria entre os professores do ensino comum e do AEE, a favor de um objetivo comum (CAPELLINI, 2004).

Desta forma, ao trabalharem em conjunto de forma colaborativa, os membros de um grupo se apoiam estabelecendo relações na qual ambos buscam um único objetivo; isso pode ser entendido como uma estratégia pedagógica a fim de favorecer o aprendizado do estudante de maneira mais significativa.

Outro estudo que teve como foco o estabelecimento de ações colaborativas foi realizado pela professora doutora Barbara Carvalho Ferreira (2007) da Universidade de São Carlos, em uma escola do município de São Paulo. Participaram do estudo 37 crianças da mesma faixa etária e dentre elas uma criança que tinha deficiência visual (cego congênito) que foi o

participante principal do estudo. O estudante era alfabetizado pelo sistema Braille, fazia aulas de informática, natação e treino com bengala.

No primeiro momento a pesquisadora teve uma conversa inicial com a diretora e algumas professoras do aluno para explicar como se daria o trabalho e do que se tratava o ensino colaborativo. Dentre as cinco professoras que tinham contato com o aluno apenas uma, a professora de português, que entendeu a proposta do trabalho colaborativo, e voluntariamente, se envolveu no caso. O trabalho foi planejado, discutido e elaborado com a direção, que teve o papel imprescindível no manejo do ambiente, e com a professora de português que foi a única a demonstrar interesse e disponibilidade para participar (FERREIRA, 2007).

Nesse trabalho, a parceria colaborativa ocorreu na sala de aula entre a professora de português e a professora da Educação Especial, onde foi ministrado um curso que teve duração de 3 meses, uma vez na semana. O processo colaborativo resultou, portanto, em aperfeiçoamento de estratégias que já era utilizada pela professora da sala regular e ajudou na criação de alguns manejos para tornar o ambiente mais adequado para aquele aluno (FERREIRA, 2007).

Nesta conjuntura, o ensino colaborativo se trata da participação de dois ou mais professores para atuação em uma sala de aula, cuja responsabilidade de avaliar, planejar e implementar é de ambos professores. O objetivo do ensino colaborativo é estabelecer estratégias para facilitar a aprendizagem do estudante, por meio da junção de habilidades do professor que atua no ensino comum com as habilidades do professor do AEE (MENDES; TOYODA, 2005).

Contudo, alguns desafios permeiam a implementação de serviços colaborativos nas escolas como, por exemplo, à resistência de alguns docentes que aparentam sentirem-se desconfortáveis com a possibilidade de compartilhar seus saberes e habilidades. Além disso, muitos ainda se sentem o único responsável pelo sucesso ou fracasso acadêmico do aluno, até o momento em que, necessitam de apoio para que possam compartilhar a responsabilidade na tentativa de resolver o problema (CAPELLINI, 2004).

Outro estudo, realizado por Camila Rodrigues Costa, teve por objetivo descrever como se estabeleceu o vínculo entre o professor de Educação Física e do AEE para desenvolvimento de um projeto com práticas colaborativas. Trata-se de um subprojeto de uma pesquisa maior que foi desenvolvida por uma estudante de doutorado. É uma pesquisa qualitativa e descritiva, fundamentadas nos pressupostos colaborativos que visa o estudo das relações do professor do AEE e o de Educação Física (RODRIGUES, 2006).

Os dados da pesquisa foram coletados em dois momentos, o primeiro foi nos encontros com professores do AEE e o de Educação Física e segundo momento nas aulas de Educação Física. Para coleta de dados foi utilizado a gravação de áudio e notas de observação. E para as aulas de Educação Física os dados foram coletados por filmagem (RODRIGUES, 2006).

Nessa pesquisa, a análise de dados utilizada foi análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Após a coleta foi feita a transcrição dos dados e em seguida foi sugerido uma “leitura flutuante” na qual todas as informações obtidas pela pesquisa foram postas com o objetivo de responder a problemática da pesquisa.

Os resultados da pesquisa mostraram que a cultura colaborativa pode e deve estar presente nos mais diversos contextos escolares, a fim de que se estabeleça a inclusão de alunos com deficiência e auxiliem os demais que possuam alguma dificuldade seja em qualquer área do conhecimento (RODRIGUES, 2006).

No entanto, para que isso aconteça, de acordo com os autores Friend e Cook (1990), existem algumas condições necessárias para que se estabeleça a colaboração, quais são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamentos de recursos e f) voluntarismo. Além disso:

O ensino colaborativo, como proposta de trabalho, tem se apresentado como mais uma das possibilidades de serviços de apoio à inclusão dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Além disso, a parceria estabelecida entre o professor do ensino comum e do AEE pode incentivar e proporcionar o desenvolvimento de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do ensino (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014).

Embora por vezes, verifica-se um estado de isolamento por parte dos professores que por sua vez acaba por exercer seus juízos discriminatórios de achar que conhecem os seus alunos melhores que ninguém.

Contudo, alguns desafios permeiam a implementação de serviços colaborativos nas escolas como, por exemplo, à resistência de alguns docentes que aparentam sentirem-se desconfortáveis com a possibilidade de compartilhar seus saberes e habilidades. Além disso, muitos ainda se sentem o único responsável pelo sucesso ou fracasso acadêmico do aluno, até o momento em que, necessitam de apoio para que possam compartilhar a responsabilidade na tentativa de resolver o problema (CAPELLINI, 2004).

Diante do exposto, é possível afirmar que a cultura do individualismo se faz bem presente entre os docentes e isso os limita, tornando-os inseguros de si e do seu trabalho.

O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para

os alunos, colegas e próprios docentes. O isolamento permite o conservadorismo e a resistência

à inovação no ensino (LORTIR, 1975 apud FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.22).

Deste modo, pensar o trabalho colaborativo não requer apenas uma mudança de postura dos docentes, mas em todo contexto escolar para que possamos atingir mudanças profundas na educação.

E sobre esta temática, Roldão (2007, p.28) defendeu que trabalhar colaborativamente implica “que cada indivíduo tenha um contributo a dar, que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais.” Neste sentido, a autora considera importantes esses momentos individuais para que o professor possa aprofundar seus conhecimentos de maneira que ele tenha algo a contribuir com o grupo.

“Muitos outros professores são competentes, mas poderiam aperfeiçoar-se, consideravelmente, se estivessem inscritos num ambiente mais colaborativo.” (FULLAN, HARGREAVES, 2001, p.30). Esses autores ainda vão mais longe, acrescentam que:

Quando os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes possam roubar e retirar daí vantagens pessoais; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes, quando um educador utiliza a mesma abordagem, ano após ano, embora ele não esteja a resultar todas estas tendências reforçam os muros do privatismo. Tais processos limitam o crescimento e o aperfeiçoamento de forma decisiva, pois restringem o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.75).

Segundo o pensamento de Roldão (2007, p.24), “embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente”.

Friend e Cook (2000) apontam para capacidade de ouvir como um fator importante na resolução de conflitos e nas relações de colaboração. Segundo ele, esta capacidade só pode ser aprendida na prática que é onde os professores criam suas próprias maneiras de comunicação permitindo a compreensão de outros elementos.

### **3 OBJETIVO**

A partir desse contexto apresentado, o objetivo do estudo é analisar a percepção de professores acerca do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e professor do Atendimento Educacional Especializado.

## **4 MATERIAL E MÉTODO**

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. O método qualitativo pode ser definido como aquele em que o pesquisador é capaz de compreender as relações e estruturas sociais, em detrimento do seu significado, intencionalidade e transformações, como construções humanas significativas (MINAYO, 1996).

### **4.1 Aspectos Éticos da Pesquisa**

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, anteriormente ao início das atividades da pesquisa, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado e concordaram com a realização do estudo (APÊNDICES A e B).

### **4.2 Participantes da Pesquisa**

Participaram do estudo quatro professoras, sendo duas de uma escola do município de João Pessoa – PB e duas de uma escola do município de Cabedelo – PB. Em cada uma das escolas foram entrevistadas duas professoras: uma da sala comum e outra do Atendimento Educacional Especializado. Por motivos éticos, serão omitidos os nomes das escolas, passando a chamar por escola “A” à escola de João Pessoa e por escola “B” a escola de Cabedelo, e o nomes dos professores também serão mantidos em sigilo. As professoras serão nomeadas da seguinte forma: a professora da sala comum de João Pessoa de “P1”, a professora do AEE de João Pessoa de “P2”, a professora da sala comum de Cabedelo de “P3” e a professora do AEE de Cabedelo de “P4”.

### **4.3 Procedimentos para coleta de dados**

Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado. Para Manzini (1991, p.154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Os dados foram coletados em situações e ambientes diferentes. Em primeiro lugar, fui à escola B, e iniciei a entrevista com a professora “P3”, no momento em que ela estava em seu horário vago. A entrevista foi realizada na coordenação da escola. Em um segundo momento,



fui à escola novamente entrevistar a professora “P4” e a entrevista foi realizada na SRM. Em outro momento, fui a escola “A”, na qual a primeira entrevista foi com a professora “P1”, durante seu momento de intervalo, na sala dos professores, em seguida, entrevistei a professora “P2” na SRM.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, em forma de entrevista, que foram gravadas por áudio, por meio de um celular. Após as entrevistas, elas foram transcritas e foram estabelecidas temas de análise de conteúdo. O instrumento utilizado nesse trabalho para coleta dos dados foi escolhido pelo fato das professoras poderem descrever com mais clareza a sua função e as relações com os professores do Atendimento Educacional Especializado.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da leitura dos dados, foram estabelecidos temas de análise de conteúdo que estão representadas na tabela, a seguir, com o objetivo de melhor visualização, junto com sua apresentação descritiva.

Quadro 1 – Temas de análise

<b>TEMAS DE ANÁLISE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Formação	Refere-se à formação acadêmica das professoras.
Inclusão	Refere-se à concepção das professoras a respeito da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.
Recursos pedagógicos e de acessibilidade	Refere-se aos recursos utilizados pelas professoras.
Atendimento Educacional Especializado	Refere-se ao atendimento destinado ao público-alvo da Educação Especial no ensino regular.
Trabalho colaborativo	Ação conjunta que visa um objetivo comum.

Fonte: produção própria.

Os docentes participantes da pesquisa foram subdivididos e denominados da seguinte forma:

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

<b>DOCENTES</b>	<b>PROFESSORES</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
<b>P1</b>	Professora do ensino regular	João Pessoa
<b>P2</b>	Professora do AEE	João Pessoa
<b>P3</b>	Professora do ensino regular	Cabedelo
<b>P4</b>	Professora do AEE	Cabedelo

Fonte: produção própria.

Com base nos dados, analisando as relações entre os estudos teóricos aliado a prática, ponderou-se os seguintes temas de análise dos resultados referentes as práticas colaborativas

entre o professor do ensino regular e do AEE que podem favorecer a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

## **5.1 Formação**

Analizando as entrevistas nas escolas “A” e “B”, considerando as falas das professoras sobre formação, P1 e P2 possuem a graduação em pedagogia, e especialização em psicopedagogia”. Além disso, a P2 tem especialização em educação inclusiva. A professora P3 possui formação em pedagogia e letras e P4 é pedagoga, especialista em AEE, psicopedagogia clínica e institucional e mestre em educação na linha de políticas.

Considerando a formação das professoras é importante ressaltar que o processo se dá de forma contínua, sendo assim, Bueno (2008) reforçou que a educação inclusiva exige que não só o professor do ensino regular seja preparado em seu processo de formação para atender os alunos com deficiência, como os professores especialistas precisam ampliar suas ações, as quais geralmente são centradas nas características peculiares dos alunos relativas à deficiência.

Neste sentido ao perguntar as professoras: Você tem alguma formação em Educação Especial? Se sim, qual?

Todas, exceto P3, responderam que “sim, em psicopedagogia”.

Nesta conjuntura, percebe-se que as professoras associam a especialização em psicopedagogia como uma formação que o habilita para atuar com a diversidade de pessoas com deficiência.

Em vista disso, é possível observar através das falas das professoras as dificuldades enfrentadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Analizando as falas das professoras, vale ressaltar que a Declaração de Salamanca dá garantia aos direitos educacionais a todos os cidadãos, e recomenda que às escolas se ajustem as necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas limitações/ condições. Neste sentido, as professoras precisam se adaptar a necessidades viabilizando meios para sua aprendizagem.

Ponderando ainda a formação das professoras entrevistadas, pode-se destacar que a especialização em psicopedagogia, por si só, não fornece subsídios para que os professores atendam a diversidade de pessoas com deficiência, pois o foco do seu estudo é a formação de profissionais habilitados para o diagnóstico e a intervenção em distúrbios e déficits do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para atuação no AEE, o professor precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial. A Educação Especial se volta completamente à tarefa de complementar a formação de modo que, engloba todos os tipos de deficiência sejam ela física, auditiva, visual, intelectual, dentre outras.

A título de exemplo, podemos citar o curso de especialização em Psicopedagogia do Centro Universitário de João Pessoa – Unipê, que contempla na sua estrutura curricular apenas uma disciplina específica que envolve a Educação Especial – “Psicopedagogia e Inclusão: síndromes, deficiências sensoriais, cognitivas, motoras e múltiplas” (OLIVEIRA, 2018).

Contudo, vale ressaltar também que o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em sua estrutura curricular possui apenas as disciplinas de Libras e de Educação Especial sendo, portanto, obrigatórias (SOARES, 2018).

Sob esse panorama, Lima afirma que, “a formação de professores é um assunto que merece ênfase quando se aborda a inclusão” (LIMA, 2002, p.40). O problema continua porque as instituições de ensino ainda não empreenderam ações efetivas que favoreçam a formação de seus professores para trabalhar com a inclusão.

## 5.2 Inclusão

Sobre a inclusão de crianças com deficiência, foi perguntado às professoras do ensino regular: na sua experiência profissional, o que você tem observado sobre a realidade da inclusão escolar? As professoras responderam:

**P1:** Eu tenho observado que o professor da sala regular a grande maioria não está preparado para receber os alunos com deficiência.

**P3:** É muito importante, muito interessante, porém deixa muito a desejar por que não tem materiais adequados disponíveis que são necessários para eles. E também algumas vezes os cuidadores dificultam um pouco a aprendizagem por questão de relacionamento[...] falta estrutura por parte da escola até para os alunos ditos normais[...]

Já para as professoras do AEE foi feita a seguinte pergunta: para você, como o AEE pode contribuir para que o planejamento pedagógico seja inclusivo? As professoras responderam:

**P2:** Dando estratégias e meios aos professores de não trabalhar só em cima do livro da leitura e da escrita, mas tentando inserir aos poucos porque tem muito professor que é resistente, o lúdico, principalmente quando é para eles confeccionarem[...]

**P4:** Elaborando estratégias em colaboração com o professor da sala de aula regular, bem como aquele que produz e executa na sala de recurso sejam partilhadas com os demais profissionais envolvidos, em especial o professor que atua com a criança, vendo seus efeitos para se pensar num replanejamento[...]

É reconhecido que para que a inclusão se consolide, é necessária uma mobilização em vários âmbitos, como o social e político, no entanto, o empenho do professor interfere de forma decisiva para o sucesso ou não da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, concorda-se com Minetto: “Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência”. (MINETTO, 2008, p.17).

Neste sentido, compete aos professores buscar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, intervir nas diferentes situações, a fim de que haja mudanças significativas para construção de uma proposta voltada para inclusão.

Todavia, esse trabalho não se restringe apenas aos professores para que haja de fato a inclusão, não basta apenas inserir os alunos nas atividades na sala de aula, socializar com os colegas, isso é uma obrigação do mesmo, mas é necessário o envolvimento dos gestores, das políticas públicas, de todos, sem exceção.

No entanto, a professora P4 vai dizer que:

**P4:** Esse é um ponto que deve ser trabalhado em conjunto com todos os sujeitos envolvidos a começar pela coordenação pedagógica, ela tem papel decisivo porque o coordenador pedagógico ele é profissional responsável por todo esse acompanhamento, os professores também com relação a sala de recursos deve ser mediada de acordo com a necessidade da criança, o professor da sala regular pode sinalizar essas dificuldades e vice versa e o professor da sala de recurso na produção do seu plano de atendimento para atender essa criança e sugerindo também atividades diferenciadas [...]

Sendo assim, o AEE visa a complementação ou suplementação do ensino, com isso, fica claro que o professor precisa trabalhar em parceria com o da sala comum, de modo que promova a inclusão dessas pessoas e não a exclusão. Para isso, é necessário que o professor

tenha especialização em Educação Especial para poder articular de maneira coerente os atendimentos. Como mostra a Lei Federal:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.5).

### 5.3 Recursos Pedagógicos e de Acessibilidade

Ao discutir a temática recursos pedagógicos e de acessibilidade com as professoras, por meio das suas falas foi possível perceber que as professoras só pensaram na deficiência física ou na acessibilidade arquitetônica, como: rampas, banheiros, espaços amplos, entre outros:

**P1:** Adaptações no lápis porque o mesmo não consegue segurar, nem objeto nem lápis, nem folhear.

**P3:** Materiais adaptados, um lápis mais grosso, materiais que ele possa movimentar.

**P4:** Alguns precisam, por exemplo, nós temos uma aluna cadeirante a tarde e ela precisa desse apoio.

Conforme previsto pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Em vista disso, observa-se na fala de P1 quando foi perguntado: quais os recursos de acessibilidade que eles precisam? Ela respondeu:

**P1:** Rampas, que já tem na escola, porque ele anda com dificuldade, e o banheiro já é adaptado.

Entretanto, percebe-se a contradição na fala de P2:

**P2:** O que precisamos hoje é de umas rampas para todas as salas de aula, todos os cômodos da escola que tenha batente e que não tem, inclusive a sala de AEE tem um batente[...]

Conforme as Diretrizes Operacionais, o professor do AEE tem a função de acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais espaços escolares (BRASIL, 2009).

Foi possível notar ainda que a professora P2 não têm a clareza de que essa função é atribuída ao professor do AEE. O mesmo acontece com relação as adaptações pedagógicas. As professoras do AEE se omitem e lançam a responsabilidade em cima das professoras do ensino regular. Como podemos observar, a seguir, em suas falas quando fiz a seguinte pergunta: quem você acha que deveria fazer essas adaptações? E elas responderam:

**P1:** Eu acredito que deveria ter além de eu mesma fazer, vir da prefeitura alguns materiais que favorecesse na aplicação de atividades.

**P2:** O professor da sala regular porque o aluno não é aluno do AEE ele é aluno da escola. Então quando ele vem se matricular ele faz a matrícula na escola então ele é um aluno como qualquer um outro ele tem um laudo que comprova que tem uma limitação ai sim ele tem a dupla matrícula que é no AEE, mas antes dele chegar no AEE seja ele com laudo ou não ele passou primeiro para o ensino regular, e isso diz na LDB que o aluno independente da deficiência ele tem a garantia da matrícula, então no meu ponto de vista, de professor do AEE, quem deve adaptar essas atividades é o professor da sala regular.

**P3:** O professor (referindo-se ao professor do ensino regular).

Apenas a professora P4 respondeu conforme a regulamentação da função do professor do AEE:

**P4:** O professor da sala de recursos tem essa função, inclusive essa é uma função regulamentada garantida na especificidade da sua função e o professor da sala regular também tem essa responsabilidade no tocante ao seu planejamento.

Nesta conjuntura, foi possível perceber o equívoco na fala da P3, pois a mesma sendo professora do AEE acredita que ela não tem essa responsabilidade de fazer as adaptações e adequações curriculares e joga a responsabilidade de aprendizagem do aluno para escola, pois segundo a mesma o aluno antes de ser matriculado no AEE, ele já vem do ensino regular.

Neste sentido, a respeito das adaptações/adequações curriculares, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva assegura que:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre

outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, o AEE é responsável por permitir e eliminar as barreiras para que a pessoa com deficiência possa frequentar o ensino regular em condições de igualdade com as demais crianças. Diante disso, o objetivo maior do professor do AEE é conhecer o aluno, identificar suas necessidades e possibilidades, delinear um plano de AEE para que possa organizar os recursos de acessibilidade e traçar estratégias.

A adaptação pedagógica é uma importante ferramenta para auxiliar o professor do ensino regular no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Portanto, foi possível constatar que houve bastante divergência de respostas entre as professoras, não se teve a clareza de que uma das atribuições do professor do AEE é: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009, p.3).

Vale salientar ainda, que mediante observação do espaço escolar, no momento da entrevista, que as escolas dispunham de vários materiais pedagógicos que, possivelmente, não eram utilizados, além de uma estrutura ampla para que fosse realizado o atendimento, sobretudo, esses materiais, ao meu ver, não chegavam à mão dos professores do ensino regular. É possível verificar pela fala da P3, quando diz que a inclusão escolar:

**P3:** É muito importante, muito interessante, porém deixa muito a desejar por que não tem materiais adequados disponíveis que são necessários para eles. E também algumas vezes os cuidadores dificultam um pouco a aprendizagem por questão de relacionamento[...] falta estrutura por parte da escola até para os alunos ditos normais. Falta material, falta espaços, falta estrutura física não sabemos lidar com a situação às vezes[...] a gente fica só rebolando, usando jogo de cintura e a linguagem, o que a gente estudou e o que a gente viu na nossa prática e vai adaptando.

Diante disso, em concordância com os autores Lauand e Mendes (2008), muitas vezes, as pessoas que trabalham com o público-alvo da Educação Especial desconhecem ou subutilizam os recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, bem como outros recursos o que pode ter um impacto significativo na inclusão seja social ou escolar.

#### **5.4 Atendimento Educacional Especializado**



O AEE é definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico para complementar e/ou suplementar o ensino regular, portanto, não tem caráter substitutivo, e sim auxiliar. O atendimento implica na eliminação de barreiras que possam existir ao aluno com deficiência (BRASIL, 2008).

Para saber um pouco mais sobre como o que as professoras entendiam sobre AEE e sua função na escola fiz a seguinte pergunta: Na sua opinião, o que é o AEE? P2 e P4 responderam:

**P2:** Atendimento educacional especializado, para mim da meios e subsídios para que a criança desenvolva principalmente a parte da vida diária como a questão da aprendizagem. Nós do AEE damos subsídios para que ela desenvolva isso, a atividade da vida diária como também a aprendizagem e isso através de diversos meios tecnológicos lúdicos, a gente faz de tudo para que ele desenvolva.

**P4:** É uma modalidade pertencente a educação especial onde as crianças devem ser atendidas preferencialmente no contraturno ela não é substitutiva, no caso ao ensino de sala regular ele funciona como um complemento no contraturno para crianças, de preferência.

Diante disso, cabe ressaltar que o AEE não pode substituir atividades curriculares próprias da educação infantil ou do ensino fundamental, mas deve ajudar a minimizar as barreiras que impedem a plena participação em todos os ambientes escolares.

A partir da observação do local, e das entrevistas com as professoras do AEE, foi evidenciado que há um distanciamento tanto do professor como do aluno, pois ambos fazem os atendimentos no mesmo turno do ensino regular. No processo de inclusão, o aluno deve frequentar a sala regular e ir para o AEE no período oposto, no entanto, é possível perceber na fala das professoras que nem sempre isso ocorre.

**P1:** Eu acredito que para melhorar o aluno deveria vir no horário oposto porque como é uma vez por semana de 30 a 40 minutos não é o suficiente.

**P3:** Funciona nos dois turnos, cada turno recebe os alunos do horário. Eles têm horário, tem atendimento com os pais e é muito bom esse atendimento.

**P4:** A sala de recursos ele é institucionalizado no início do ano, começamos primeiramente pelo levantamento das crianças que tem deficiência, fazemos as matrículas. Feitas as matrículas com os pais nós planejamos o atendimento das crianças, então as crianças são atendidas de preferência no contraturno, algumas não conseguem ser atendida decorrente da dificuldade dos próprios pais que não pode trazer e etc. nós atendemos em dupla, individual, depende, fazemos atendimentos dessa forma[...]

Nessa conjuntura, é importante também trazer a questão de que quando o aluno sai da sala de aula para o AEE, que deveria ser no turno oposto, há uma quebra no raciocínio das crianças, elas perdem conteúdos e deixa de aprender coisas essenciais que talvez não estaria aprendendo com o professor do AEE, pois naquele momento a professora não procura saber nem o conteúdo que a professora do ensino comum está ministrando, ela simplesmente pega o aluno e leva para o atendimento na sala de recurso multifuncional.

Entretanto, conforme a Resolução CNE/CEB 4/2009, o Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncional, devendo ser realizado no turno inverso a escolarização não sendo substitutivo ao ensino regular. Contudo, isso é um dever do AEE, bem como assegura a lei:

Atendimento Educacional Especializado (AEE), não sendo substitutivo ao ensino regular mais uma transversalidade da educação especial, incluindo a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação entre as partes envolvidas para colaborar na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2009).

Logo, fica a encargo do professor do AEE contribuir para que o planejamento pedagógico seja inclusivo, eliminar as barreiras para plena participação dos sujeitos, capacitar os professores por meio de formação e envolver a participação da família e comunidade além de todos os membros da escola, a fim de promover acessibilidade e inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial.

Neste contexto, perguntei as professoras: para você, como o AEE pode contribuir para que o planejamento pedagógico seja inclusivo? Elas disseram que:

**P2:** Dando estratégias e meios aos professores de não trabalhar só em cima do livro da leitura e da escrita, mas tentando inserir aos poucos porque tem muito professor que é resistente, o lúdico, principalmente quando é para eles confeccionarem[...]

**P4:** Elaborando estratégias em colaboração com o professor de sala de aula regular bem como aquele produz e executa na sala de recurso sejam partilhadas com os demais profissionais envolvidos, em especial o professor, que atua com a criança vendo seus efeitos para se pensar num replanejamento[...]

Todavia, P2 se contradiz quando eu pergunto se existe o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o do AEE e ela responde que:

**P2:** [...] na sexta feira eu não atendo, na sexta feira meu horário é livre para planejar tanto o meu planejamento mensal, como para atender a família e o professor. Os professores já sabem no horário de educação física deles, ensino religioso, e arte eles podem vir aqui tirar uma dúvida ou a gente conversar alguma coisa [...]

Ou seja, a professora ela não faz um acompanhamento junto aos professores na sala regular, pois o dia que ela está disponível, sem atender os alunos é na sexta-feira, entretanto ela não vai atrás do professor para conversar com ele, o professor do ensino regular é que deve ir atrás da mesma, caso esteja precisando ou com alguma dúvida, ela deixa isso muito claro que os professores é que devem tirar suas dúvidas no horário livre dela.

Dessa forma, fica inviável o contato direto com as professoras do ensino regular apenas nos horários em que elas estão disponíveis ou com horário vago e tem interesse em procurá-la e vice-versa.

## 5.5 Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo é uma estratégia pedagógica essencial e indispensável para promover a aprendizagem da pessoa com deficiência.

Assim, para o sucesso de ações inclusivas na escola é necessário um trabalho em equipe que envolva todos os profissionais atuantes e, em especial, a parceria entre os professores do ensino comum e do AEE a favor de um objetivo comum (CAPELLINI, 2004).

Assim, ao falar sobre o trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e do AEE para saber como funcionava a interação entre eles foi feita a seguinte pergunta: você tem contato com o professor do ensino regular? Se sim, como é esse contato? As professoras do AEE responderam que dão total apoio aos professores da sala comum, como mostra suas falas:

**P2:** Desde o primeiro contato antes mesmo de o professor saber quem é a criança especial eu já sei, então muitas vezes quem apresenta esse aluno para o professor sou eu, a partir daí o nosso contato até a questão de planejamento, de conteúdo de avaliação de adaptação de atividade se for o caso. Então a gente passa o ano todo trocando informações, inclusive muitas vezes tendo que chamar o pai dependendo do comportamento ou do problema que a criança apresenta, chama o pai e eu juntamente com a professora da sala regular conversamos e fazemos a questão de interferência vamos dizer assim, e fazer o que for preciso para o desenvolvimento da criança.

**P4:** Sim, nós temos inclusive um bom relacionamento com todos os professores isso é fundamental para que a criança venha de fato ter a inclusão.

Entretanto, foi possível observar a contradição na fala de P1 quando diz que:

**P1:** [...] no começo do ano a gente faz o planejamento juntamente com a professora do AEE e discute algumas questões. E durante o decorrer do ano, quando possível, a gente se reúne. [...] a gente deveria trabalhar planejando mais, mais vezes por semana, estratégias para facilitar o entendimento do aluno.

É perceptível quando é analisado essa fala que o encontro na escola acontece de forma esporádica, que quando possível elas se reúnem para discutir questões relacionadas aos alunos que possui alguma deficiência. Na fala de P2, como já visto no tema “Recursos pedagógicos e de Acessibilidade” notadamente ela joga a responsabilidade de adaptar as atividades para o professor do ensino regular, isso mostra que além não existir uma parceria do educador comum e do educador da SRM, ela não tem conhecimento de que essa atribuição do professor do AEE.

Neste sentido, esses discursos, notadamente demonstram que não existe o trabalho colaborativo na escola, conforme sugerem estudiosos da área (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE, 2007). Essa estratégia consiste na parceria do educador especial e o educador comum, na qual ambos dividem as responsabilidades de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino de um grupo.

Já a fala de P3 confirma as respostas de P4, demonstrando que pode haver uma determinada parceria ou trabalho colaborativo entre as professoras:

**P3:** a gente sempre senta, sempre discute, sempre chama os pais para conversar a cada necessidade. [...] ela sempre sugere jogos, ela sempre olha o caderno, para saber o que eu estou passando, a gente sempre troca informações, figurinhas.

No entanto, o horário de atendimento aos alunos com deficiência que deveria ser no turno oposto, acontece no mesmo turno do ensino regular. Desse modo não há um horário sistematizado que o professor P4 faz essa troca de informações e dar suporte ao professor do ensino regular P3.

Ao perguntar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola possui ações que contemplam o trabalho colaborativo apenas uma respondeu que sim, e que ela colaborava com ações, como mostra a fala:

**P4:** Contém essas ações, inclusive tivemos oportunidade de participar e contribuir de forma documentada para depois facilitar sua execução.

As demais não sabiam ou nunca leu o PPP da escola. Isso nos mostra que o PPP da escola existe, por uma mera exigência legal, mas está engavetado nas escolas.

Por fim, perguntei as professoras qual a importância do trabalho colaborativo na escola. E elas responderam:

**P1:** É importante o envolvimento de todos na escola para que haja a inclusão de todos os alunos com necessidades especiais.

**P2:** De grande importância porque uma coisa que eu não consigo o professor pode conseguir ou até mesmo o cuidador que passam a tarde juntinhos e eles acabam dando mais respostas positivas para o cuidador do que para mim ou para o professor do AEE.

**P3:** É muito importante porque como a gente vai avançar no processo de aprendizagem dessas crianças se não for compartilhando as informações

**P4:** Fundamental para que a criança consiga alcançar seu desenvolvimento global dentro das suas especificidades respeitando as características de cada criança, sem o trabalho colaborativo é difícil e fica até inviável que o professor do AEE venha realizar um trabalho com êxito uma vez que os maiores interessados são os professores a criança e família nesse processo.

Como pode-se observar, todas responderam que o trabalho colaborativo é de suma importância e potencializa de maneira positiva a aprendizagem das pessoas com deficiência. Essa forma de trabalho requer que tanto os professores do AEE como os do ensino regular, assumam a responsabilidade de atuarem juntos com o mesmo objetivo. Para Zabalza:

É através da troca e do apoio comum que as ligações necessárias surgem e os obstáculos podem ser ultrapassados; deste modo, julgamos poder afirmar que as dinâmicas colaborativas entre os docentes somente acontecem por desejo e escolha pessoal e não por imposição. Uma efetiva participação educativa passa pela modificação da atitude individualista do docente e pelo estabelecimento do respeito pelo trabalho dos parceiros pedagógicos. (ZABALZA, 1998, p.16).

Deste modo, embora ainda haja dificuldades por parte de alguns colaboradores, o trabalho colaborativo tem se mostrado uma alternativa eficaz para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que esta pesquisa foi de grande valia para minha formação enquanto pedagoga. Este trabalho teve o objetivo de descrever uma experiência de parceria a partir do trabalho colaborativo do professor do AEE e o professor da sala comum, no intuito de diagnosticar se existe o trabalho colaborativo nas escolas em específico entre os professores.

O estudo ampliou aspectos relevantes para nossa formação como discussões sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado e ações colaborativas. O método utilizado para coleta de dados foi bastante enriquecedor para a pesquisa, pois proporcionou um olhar mais crítico sobre a realidade do trabalho realizado em parceria.

Diante da pesquisa analisada, torna-se nítida a falta de preparo e de formação específica dos professores que nem sequer tem clareza de sua função. Além de que os professores confundem a psicopedagogia como um curso que possibilita trabalhar com pessoas com deficiência, e não citam a área da Educação Especial, como a responsável ao atendimento e da educação de pessoas com deficiência e altas habilidades.

Neste âmbito, faz-se necessário professores capacitados, ou seja, apto para abranger todos os tipos de deficiência e atuar nas classes comuns em parceria com professores que possuam especialização em Educação Especial para atender os diversos tipos de deficiência.

Neste aspecto, concluo que o processo colaborativo é um desafio que pode ser superado, sobretudo, é preciso que os professores estabeleçam relações não-hierarquizadas, e não coloque as responsabilidades da pessoa com deficiência apenas sobre o professor do AEE. Ambos precisam assumir uma parceria dividindo a corresponsabilidade das ações desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele.

## REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Portaria n.13, de 24 de abril de 2007. **Lex**: Diário Oficial da União. Brasília, p. 4, abril., 2007, seção 1E. Ministério da Educação.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul. 2014.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Inclusão Escolar e Educação Especial: Interfaces necessárias para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 535-536, set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Esplanada dos Ministérios. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado: AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. n. 11, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. n. 055, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações Para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial**. n. 02, Brasília, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques Zanata; PEREIRA, Verônica Aparecida. **Práticas Educativas: Ensino Colaborativo**. São Paulo: ISBN, 2008. 31 p. v. 12. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/284714536\\_PRATICAS\\_EDUCATIVAS\\_ENSINO\\_COLABORATIVO](https://www.researchgate.net/publication/284714536_PRATICAS_EDUCATIVAS_ENSINO_COLABORATIVO)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CARRILHO, Maria Rosária Ferreira da Silva. **Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: Contribuições da investigação**. 2011. 125 f. Dissertação do Programa de Mestrado em Inovação e Mudança Educacional - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2011.

CARVALHO, Bárbara Ferreira et al. Parceria Colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 1-7, out. 2007.

CARVALHO, Tereza Cristina. Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-318, abr. 2016.

Conselho Nacional de Educação. Do parecer ao tocante às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. **Lex**: Diário Oficial da União. Brasília, p. 46, julho., 2001, seção 1E. Câmara de Educação Básica.

Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Lex**: Diário Oficial da União. Brasília, p. 39-40, setembro., 2001, seção 1E. Câmara de Educação Básica.

COSTA, Camila Rodrigues; MANZINI, Eduardo José. **Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado**. 2017, 13 f. Dissertação do Programa de Doutorado em Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Paraná, n. 31, p. 213-230, jan. 2008.

DUTRA, Cláudia P; SANTOS, Martinha Clarete D; GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de orientação: Programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: SEESP/MEC, 2010.



ESTEF, Suzanli. **Ensino Colaborativo sob o olhar de uma estratégia mediadora no cotidiano escolar**. 58 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan. 2015.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul. 2013.

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul. 2014.

SANTOS, S. A. dos Santos; MAKISHIMA, E. A. C.; SILVA, T. G. **O Trabalho Colaborativo entre o Professor Especialista e o Professor das Disciplinas: O Fortalecimento das Políticas Públicas para Educação Especial no Paraná**. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. n. 4, 2007. Paraná.. 31 de Outubro. 14 f.

IX Congresso Nacional de Educação. n. 9, 2009. Paraná. **Adaptações/Adequações Curriculares no Processo de Inclusão: Das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas**. 29 de Outubro. 10 f.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR OLHADA NO/PELO GT-15 - EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED:: DESVELANDO PISTAS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 17, p. 77-92, maio. 2011.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 587-506, jul. 2012.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. 2004. 10 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2004.

MARQUEZINE, Maria Cristina. salas de recurso no estado do paraná: interfaces com a inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 173-174, jan. 2011.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enic ia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 9-23, jan. 2015.

MEDEIROS, La rcia Maria Bertulino de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. **Teorias e Práticas em Tecnologias Educacionais**, Paraíba, v. 1, n. 1, p. 17-37, set. 2016.

MILHEIRO, Rute Isabel Antunes Garrett Lourenço. **Trabalho Colaborativo entre Docentes – Um Estudo de Caso**. 2013. 177 f. Dissertação do Programa de Mestrado em Ciências da Educação e Supervisão Pedagógica - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS, Lisboa, 2013.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; BRAUN, Patrícia; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do gt 15 da anped sobre estes temas?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 17, p. 23-40, maio. 2011.

OLIVEIRA, Gilmar de. **Unipê Centro Universitário: Psicopedagogia Institucional e Clínica**. 2018. Disponível em: <<https://unipe.br/pos-graduacao/psicopedagogia-institucional-e-clinica/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

RABELO, LUC LIA CARDOSO CAVALCANTE. **Ensino Colaborativo como Estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Ensaios Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-11, jul. 2017.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da CunhaCAPELLINI<sup>2</sup>; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e Formação Continuada do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 615-628, out. 2012.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul. 2014.

SANTOS, Gessica Millane; SILVA, Saunaria Gomes. **A Importância da Formação do Pedagogo para atuar na educação inclusiva**. 55 f, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOARES, Marcelo. **Universidade Federal da Paraíba - UFPB: Centro de Educação Humanas, Sociais e Agrárias**. 2018. Disponível em: <<http://www.cchsa.ufpb.br/cchsa/contents/anexos/cursos-graduacao/pedagogia>>. Acesso em: 20 set. 2018.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 319-336, abr. 2012.

VALADÃO, Gabriela Tannús. Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. 248 f. Tese de doutorado (**Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: Avaliação de um Programa de Formação Continuada para Educadores**)- Ufscar, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufscar.br>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr. 2017.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 695-708, out. 2012.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 278-292, abr. 2017.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 527-542, out. 2016.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 201-214, abr. 2017.

## APÊNDICES

### Entrevista com o professor do AEE

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Você tem alguma formação em Educação Especial? Se sim, qual?
- 3- Como funciona o AEE aqui nesta escola?
- 4- Você tem contato com o professor do ensino regular?
- 5- Se sim, como é esse contato?
- 6- Quais são os alunos que frequentam o AEE nesta escola? Quais deficiências?
- 7- Estudantes sem laudos recebem Atendimento Educacional Especializado?
- 8- Na sua opinião, o que é o AEE?
- 9- Para você, qual a função do professor de AEE?
- 10- Na sua opinião, o que são as salas de recursos multifuncionais?
- 11- Os alunos que frequentam o AEE, nesta escola, precisam de adaptações pedagógicas para o ensino regular?
- 12- Se sim, quais adaptações que os alunos precisam?
- 13- Quem faz as adaptações?
- 14- Quem você acha que deveria fazer essas adaptações?
- 15- Os alunos que frequentam o AEE precisam de algum recurso de acessibilidade?
- 16- Quais recursos de acessibilidade que eles precisam?
- 17- Quem acompanha o uso desses recursos de acessibilidade?
- 18- Os alunos têm algum plano de Atendimento Educacional Especializado? Se sim, como é elaborado esse plano?
- 19- Os alunos que frequentam o AEE têm cuidador? Se sim, qual é a função do cuidador na sala de aula?
- 20- Os alunos que frequentam o AEE têm professor de apoio? Se sim, qual é a função do professor de apoio?
- 21- Na sua opinião, como se deve orientar os professores do ensino regular sobre as responsabilidades com os alunos que frequentam o AEE?
- 22- Como o AEE pode desenvolver a autonomia de um aluno com deficiência desestimulado pela família?
- 23- Na sua opinião, como se deve orientar a família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno?
- 24- Para você, como o AEE pode contribuir para que o planejamento pedagógico seja inclusivo?
- 25- Na escola, existe o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e professor do AEE?
- 26- O PPP da escola possui ações que contemple o trabalho colaborativo?
- 27- Na sua opinião, qual a importância do trabalho colaborativo?

## Entrevista com professor da sala comum

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Você tem alguma formação em Educação Especial? Se sim, qual?
- 3- Você tem algum aluno com deficiência? Qual deficiência?
- 4- Como funciona o AEE aqui nesta escola?
- 5- Você tem contato com o professor do AEE?
- 6- Se sim, como é esse contato?
- 7- Na sua experiência profissional, o que você tem observado sobre a realidade da inclusão escolar?
- 8- Para você, como se deve trabalhar a inclusão da criança com deficiência em sala de aula?
- 9- Você recebe algum apoio para se trabalhar com seu aluno com deficiência?
- 10- Você já buscou alguma ajuda para se trabalhar com seu aluno com deficiência?
- 11- Como são articuladas as estratégias de ensino para os alunos com deficiência em sua sala de aula?
- 12- Você acha que seu aluno precisa de alguma adaptação pedagógica?
- 13- Se sim, quais adaptações que os alunos precisam?
- 14- Quem faz as adaptações?
- 15- Quem você acha que deveria fazer essas adaptações?
- 16- Você acha que seu aluno precisa de algum recurso de acessibilidade?
- 17- Quais recursos de acessibilidade que ele precisa?
- 18- Quem acompanha o uso desses recursos de acessibilidade?
- 19- A grande diversidade de deficiências traz grandes desafios para o professor, qual a sua opinião sobre isso?
- 20- O que você acha que pode ser feito para envolver as famílias num trabalho voltado para inclusão?
- 21- Como você acha que deveria ser o trabalho do professor do ensino regular com o professor do AEE?
- 22- Para você, como o AEE pode contribuir para que o planejamento pedagógico seja inclusivo?
- 23- Na escola, existe o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e professor do AEE?
- 24- O PPP da escola possui ações que contemple o trabalho colaborativo?
- 25- Na sua opinião, qual a importância do trabalho colaborativo?

## ANEXO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o “Trabalho colaborativo entre o professor do AEE e da sala comum” e está sendo desenvolvida pela aluna Juliana Medeiros Fernandes, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Munique Massaro.

O objetivo do estudo é: analisar a percepção de professores acerca do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e professor do Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa que contribuirá para o desenvolvimento de formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes, a formação da identidade grupal e transformação das práticas pedagógicas, além de que o trabalho colaborativo docentes constitui-se excelente espaço de aprendizagem.

Solicitamos a sua colaboração para realização de uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, mas pode haver desconforto ou constrangimento para responder alguma pergunta. **Resolução 466/12 da CONEP/MS**).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

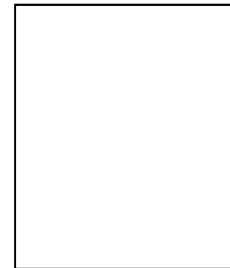
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão

dactiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para Juliana Medeiros Fernandes

Endereço (Setor de Trabalho):-----

Telefone: 988739292



Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.